

一斉授業における教師の教授行動の特徴と それが授業の雰囲気 に及ぼす影響の検討

岸 俊 行*

1. 問題と目的

従来の授業研究の中心的関心は、教師の教授活動、児童の学習過程にあったといえる。しかし、教師は授業時間中、本時の教育目標に適った教授活動のみの伝達を児童に行っているわけではない。たとえば、雑談を行ったり、注意したり、また沈黙したりといった言語的コミュニケーションや、うなずいたり児童の反応に対して様々に表情を変化させたり、時には机間巡視を行うなどの非言語的コミュニケーションを交えながら授業を進行させている。これらの教師の行動は、授業を進行・維持させる行動と考えられ、授業を教育目標という観点から考えるならば、従来、あまり考慮に入れられない行動である。また、子どもの学力向上を考えた際にも、子どもは授業内で教師の行動と関係なく知識をただ吸収しているわけではない。様々な教師の行動の影響を受けながら、学習活動を遂行しているといえる。このような観点から授業をとらえると、授業内における教師の行動は、子どもの学習活動という点において非常に重要な要因であると考えられる。

授業中の教師の行動には大別すると、言語的なものと非言語的なものに分けられる。

授業内における言語的コミュニケーションは、一斉授業を構成している中心的な要素でもある。一斉授業の特徴を把握する上で、授業内で行われる言語的相互交渉は大きな意味を持つ。授業内での言語的相互交渉の研究は、その分析対象発話から大きく二つに分けられる。一つは、授業内で交わされる教師と児童の全発話を分析対象とする研究である。二つは、特定の役割を担っている発話を取り上げて、その発話が担っている意味や機能を明らかにする研究である。授業内での全発話を分析対象とした研究には、Flanders (1970) が挙げられる。Flanders (1970) は、FIAS (Flanders' Interaction Analysis System) という独自の発話カテゴリーを作成し、授業内の発話記録の分析を行った。その結果、授業内の教師と児童の相互交渉を分析することにより、授業の雰囲気を捉えることが可能であると報告している。特定の発話を分析対象とした研究には藤江 (2000) が挙げられる。藤江 (2000) は、教師の復唱を教室における個別の「言語現象」として捉え、カテゴリー分析と発話事例の解釈的分析を行うことで、教師による復唱が明示的評価

*教育地域科学部附属教育実践総合センター

の回避や授業進行の主導権の維持などの機能をもつことを明らかにしている。このように授業は教師と生徒とのコミュニケーションの連続で成り立っており、先行研究の知見より明らかなように教師の授業内での発話には、様々な教育的意図が込められていると推察できる（岸ら 2008）。

ここまで、一斉授業における言語的コミュニケーションの研究を概観してきた。しかし、人は自らの気持ちや意志の全てを、言葉によって伝えているのではない。身振りや手振り、表情などの言葉を使わない非言語コミュニケーションは、人と人の間のコミュニケーションにおいて非常に重要な意味を持っている。

日常生活と同様に、授業においても、教師の非言語コミュニケーションが、児童に大きな影響を与えていると考えられる。三隅・矢守（1989）は、教育実践の場に特徴的なものとして、教師の「親近・受容の影響力」の存在を挙げている。Cogan（1958）は中学校教師の教室内の行動を観察し、教師の親和的行動・融和的行動・愛育的行動が生徒の自発的な学習態度と密接に関連していることを明らかにした。それに関連して、河野（1988）は、常ににこにこしていて、積極的に児童に話しかける高親和的教師と、常に無表情あるいはきつい表情をしていて、事務的に必要最低限のことしか話さない低親和的教師の二人の教師が児童にどのような影響をあたえるのか実験的授業を通して明らかにした。その結果、高親和的教師に接した児童のほうが、高い学習成績を修めたと報告している。また、大河原（1983）は、教師の教授行動の際に、教師の身振り・手振り等の例示動作に代表される身体動作が児童の学習効果を高めることを実験的に明らかにしている。これらの先行研究の知見は、教師の親近性や親和性に非言語コミュニケーションが関わっており、それらの教師の行動が児童の学習成果にも大きな影響を及ぼしていることを確認するものである。

非言語コミュニケーションといっても多様に存在するが、大河原（1983）は学校教育の現場において研究対象となる非言語コミュニケーションのカテゴリーは、1. 教師の要因、2. 児童生徒の要因、3. 環境要因に分けられると指摘している。さらに、教師に関わる教室内の非言語コミュニケーションとして、Knap（1978）やSmith（1979a,b）、Levy（1979）らの議論を参考に、①準言語、②間合い、③身体動作、④生徒との対人距離、⑤接触行動、⑥身体特徴、⑦人工品の7つに分類できると指摘している。①の準言語は、声の高さやイントネーション、スピード等、言語行動に関連する非言語行動である。また、間合いも言語行動とかわりがあり、言語行動と次の言語行動までに要する時間的変数である。これは、教師の情報処理に要する時間でもあり、①と同様に言語行動と非言語行動との【中間的なもの】であるといえる。③の身体動作や⑤の接触行動、⑥の身体特徴は、教師に起因する何かしらの「動き」であり、これは教師の【身体行動】と捉えることが可能である。④の生徒との対人距離は、空間的な要因を伴う非言語行動であるといえる。人工品は、服装や眼鏡、香水などの装身具であり、これも非言語コミュニケーションとしては重要な要因を占めるが、初等教育の教師は日々、異なる服装をしていることが多く、それらを統一して検討することが難しいため、本研究においては除外した。以上の議論を踏まえて、本研究で

は、対象とする非言語コミュニケーションを図1の3つのカテゴリーに分類して検討を行った。1つには、非言語行動と言語行動の中間的なものである。このカテゴリーには発話の際の声のトーンやスピード、イントネーションなどの準言語と児童の反応に対する間や次の指示に移るまでの間など情報処理に要する時間等の間合いなどが含まれる。2つめの身体動作は目の動きや首の動き、指・手の動きに関わるもので、言葉に代わって肯定的または否定的なフィードバック情報を伝えるものと考えられる。3つ目は対人距離である。これは児童との距離であり、これまで机間巡視に関連して取り上げられていたものである。教師が教室内のどの場所を占めて教授するかが重要となってくる(Hesler, 1972)。また、この距離の特別な場合として、さわる、なでるなどの接触行動もこのカテゴリーに入る。

先述したとおり、授業内における非言語行動は児童に直接影響を及ぼしている可能性があるが、その一つひとつを実証的に分析した研究は殆ど見られない。また非言語行動は無数にあるため、全て検討することも難しい。本研究では、非言語行動のうち上記の各カテゴリーの中から児童に影響を及ぼす可能性が高いと推察される、以下の3つを取り上げた。言語行動と非言語行動との中間的なものとして時間（間合い）を、身体行動として視線を、対人距離の一つとして、教師の立ち位置を取り上げた。時間的変数は従来、授業の中においても重要性が指摘されており、沈黙も教師の重要な授業方略の一つとして認知されてきた（鶴田, 1984）。本研究では子どもに対する重要な沈黙として「間合い」を取り上げた。また、対面对話場面における話者の非言語行動のうち視線は表情とともに、他者に対して共感や反感といった情報を多く伝えることが明らかになっている（熊野ら, 2011）。この知見は、小学校の授業場面においても同様であると推察される。つまり、視線情報は教師から子ども達への共感や反感といった情報を伝達していると推察できる。また、学習者は教授者が何処にいるのかという事が学習行動において重要なファクターになっている。例えば、教師が自分を見ていることが明確に分かる場合（もしくは、分かる場所にいる場合）には、気を引き締めて学習を行うが、そうでないことが分かっている場合には、比較的気を緩めて学習するというような事例もある。このような事実は、初等教育場面においてもみられることであると予想される。以上の理由から、本研究では、【間合い】【視線】【立ち位置】を分析変数として採用した。

さらに、このような授業中の教師の言語・非言語行動が児童との相互交渉を規定し、授業の雰囲気を形成していることが推察できる。同一学年の同一教科で同内容の単元・課

表1 授業中にみられる非言語カテゴリー

非言語行動	定義
1. 中間的なもの	準言語(声のトーン, イントネーション, 抑揚) 間合い(情報処理に要する時間)
2. 身体行動	目の動きや首の動き、指・手の動き、表情など
3. 対人距離	児童との距離(机間巡視や教師の立ち位置) 接触行動(さわる, なでる)

題であっても，クラスが異なれば当然，授業の雰囲気も異なってくると推察される．授業が教師と児童の相互作用により形成されているのであれば，授業雰囲気が異なって感じられる理由も教師側の要因とともに児童側の要因も挙げられる．しかし，一斉授業の相互交渉が教師の教授行動が起因となって始まり，教師が統制して授業を進行させていることを考えると，教師の教授行動が授業雰囲気の形成に大きな要因となっていることが推察できる．

実際の教師の行動は多様であり，それぞれの教師が自らの教師哲学（国分・川村 1996）に基づいて教授行動を行っていると考えられる．久保田（1995）は，教育という活動は，具体的な教授方法よりも教師の持っている教育に対する「考え方」，「価値観」に依るところが大きく，教師の授業中の行動は，教師の価値観に影響されると指摘している．よって，授業中の教師の教授行動を検討する際にも，一人の教師の教授行動のみではなく，複数の教師の教授行動を比較・検討する必要があると考えられる．

以上の議論をふまえ，本研究では，同一学年の同内容の授業を教える異なる二人の教師を取り上げ，授業内における教授行動を比較することにより，教師の授業内における行動の特徴を明らかにするとともに，それが授業の印象に与える影響について検討することを目的とする．その際に，教師の言語行動として教師の発話記録をとりあげた．また，教師の非言語行動として以下の3つを変数として利用した．1つに教師の視線の動き，2つに教師の立ち位置，3つに時間変数として教師が発問してから児童を指名するまでの間の待ち時間をそれぞれとりあげ分析を行った．

2. 方法

2.1 調査対象

対象授業は，首都圏の公立小学校の2年生2クラス（各クラスとも男子14名，女子16名，以下便宜上1組，2組とする）で9月から10月上旬に行われた国語の授業5時限ずつ，計10時限の授業であった．単元および授業進度は，どちらのクラスもおおむね同様であり，「あったらいいな，こんなもの」「漢字クイズ」「サンゴの海の生き物たち」であった．授業者はどちらのクラスも学級担任で，1組は50歳代の女性教師，2組は40歳代の女性教師である．担任の先生には，授業前に特別に意識することなく，普段どおりのカリキュラムで授業を進めてくださいとの旨を伝えた．教室内の座席の配列は，1組の「あったらいいな，こんなもの」の単元で行われた児童の発表の際には教卓側に開くコの字型に配列されていた．1組のその他の単元と，2組の全ての授業で，2人×5列のグループが横に3グループ並んでいる型で配置されていた．

2.2 対象クラスの特徴

本研究の調査対象期間を含む前後6か月（6月～12月；夏休みを除く）にわたり，筆者を含む5名が対象の2クラスに授業補助員等として介入するなど参与観察を行った．この両クラスに入った5名すべてが，この2クラスの授業の雰囲気を異なるものと認知した．1組のクラスは「厳しく，

統制された雰囲気」で、2組のクラスは「楽しい、ある程度児童の自由に行っている雰囲気」といった意見で一致した。本研究の目的は、教師の教授行動が授業の印象（雰囲気）に及ぼす影響を探索的に検討することにある。そのため、授業の印象（雰囲気）が明らかに異なる2クラスを対象とすることが、本研究の目的に合致していると判断した。

2.3 対象授業の選定

本研究では、対象授業を国語とした。対象授業を国語科に設定したのは、以下の理由が挙げられる。国語という教科は小学校において基幹科目であり、言葉でのやり取りを中心に進められる教科であるといえる。本研究では、分析にコミュニケーション分析を用いるため、言語的教科として国語を対象にした。また、小学校2年生において、他教科と比較して習熟度において、個人差が比較的少ない教科ということも考慮した。

2.4 手続き

対象授業において、映像、音声、文字記録の採取を行った。映像記録は教室全体が写るように、教室の後方と前方2箇所に3台のビデオカメラを設置して録画し、同時に、教授者の声を逃さないよう、補助として音声録音も行った。また、筆者を含む5名の観察者により発話文脈の記録を書き込んだフィールドノートが作成された。これらの記録から、授業中の発話を基にしたトランスクリプトを作成した。分析に用いた発話の単位は、話者交替、発話中の間、発話の機能の変わり目を区切りとして設定した。

2.5 分析

(1) 発話のコーディング

教師、児童の全発話が、2名の評定者により、岸・野嶋（2008）が開発した表2に示すカテゴリーに分類された。当該カテゴリーを用いた理由として、このカテゴリーが教室談話をコーディングする際に、特定の教授意図によることのないカテゴリーになっている点を考慮したからである。また、このカテゴリーの特徴として、教師の発話を教授目標と照らし合わせて、【授業関連発言】と【運営・維持発言】の二つに大きく分類しているところに特徴がある。本研究では、教師の教授行動を検討することで探索的に授業の印象（雰囲気）に及ぼす影響を検討するところにある。そのため、教師発話を「授業関連」と「運営・維持」とに分けてあるカテゴリーを分析に用いた。また、本研究において、カテゴリーに分類することによる分析は言語的コミュニケーションの分析と位置づけるため、教師と児童の発話のみを分析対象とし、沈黙については考えないこととした。

コーディングの信頼性を確認するために行った評定者間の一致率は、85.4%であった。判定が不一致であったものについては協議により決定した。

(2) 視線分類・立ち位置分類

後方から教師を追尾して撮影した授業ビデオのデータを、10秒ごとに区切り、画像ファイルとして保存した。その画像を基に、教師の視線と立ち位置を以下のようなカテゴリーを用いて分類した。

視線の分類に際しては、10秒ごとに区切った画像ファイルの教師が何を見ているのか、その対象を以下の5つに分類した。1. 児童、2. 教科書（教材）、3. 黒板、4. その他、5. 判別不能.. また、その時に教師が教室のどの位置にいるのかに関して、教室を以下の5つ

に分類して、コーディングを行った。具体的には、図1に示すように、教室を前方と後方に2分割し、前方はさらに左右と教卓のある中央に3分割、後方は左右に2分割、計5ヶ所に分類した。

(3) 待ち時間の測定

本研究では、時間変数として「待ち時間」を分析対象とした。本研究での「待ち時間」とは、「教師が一斉授業の中でする発問のうち、挙手を求めて発問している場合の、教師の発問から子どもを指名するまでの時間」と定義する。授業において、＜教師の発問→児童の挙手→教師が指名→児童の発言＞という一連の流れを持つ部分を抽出、測定対象とし、教師の発問から指名するま



図1 立ち位置分類

表2 発話カテゴリー

発言者	分類	カテゴリー	定義
教師	授業関連	説明	学習内容についての説明や意見・講義
		発問	学習内容等についての問いかけ
		指示・確認	指示をしたり、確認したりという児童への関わり発言
	運営・維持関連	復唱	児童の発言を繰り返す
		感情受容	児童の態度・気持ちなどを察知・受容し明確化する発言
		応答	児童からの問いかけに対する応答
		注意	発言・行動に対し、注意したり、修正したりする発言
		雑談	授業内容と関係無い話題全て
児童		応答	教師の個人への指名に対する発言
		発言	教師の働きかけに関係なく発言する、自発的な発言

での時間を計時した。

3. 結果および考察

3.1 児童発話の検討

授業は教師一人で行うものではない。教師と児童との相互交渉が授業として立ち現われてくる。そのため、当該授業の特徴を検討するために、まず、児童の発話の検討から行った。

両クラスの5回分の児童発話の合計は、1組が855、2組が607であった。図2は児童の5回分の授業の全発話を応答・発言の各カテゴリーに分類したものである。クラス(2)×児童発話カテゴリ(2)でカイ二乗検定を行ったところ、クラスと児童発話に有意な交互作用が見られた($\chi^2(1)=35.50$ $p<.01$)。残差を検討した結果、応答においては1組の方が高く、発言においては2組の方が有意に高かった。1組では児童発話の約7割が教師の何かしらの働きかけに対する応答であり、反対に2組では児童発話の半数近くが、教師の働きかけと関係のない自発発言であった。以上の結果より、1組ではある程度、教師が統制を取って授業を進めており、2組では、児童が活発に発言している授業であると推察できる。

3.2 教師発話の検討

次に、クラス毎の教師発話の特徴を検討した。両クラスの授業関連—運営・維持発話の5回分の合計数値を基にした割合を示したものが図3である。クラスと授業関連発話—運営・維持発話

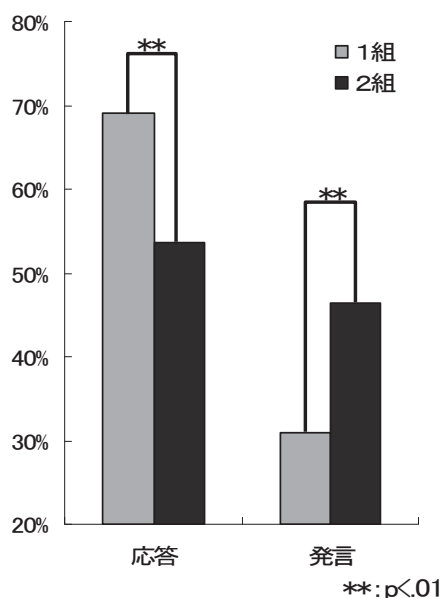


図2 5回の授業における児童発話の分類

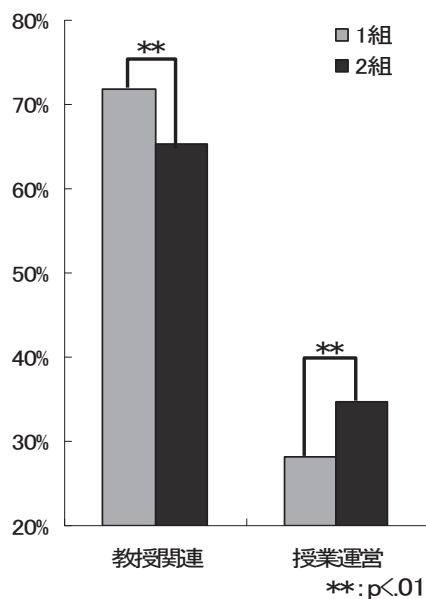


図3 5回の授業における教師発話の分類

表3 5回分の授業の各カテゴリーの教師発話

	説明	発問	指示	復唱	感情受容	応答	注意	雑談	合計	1回平均
1組	11.0%▼	4.2%	56.6%△	7.5%△	14.4%	2.0%▼	1.9%▼	2.3%	1723	344.6
2組	16.1%△	4.3%	44.9%▼	4.2%▼	13.0%	11.3%△	3.8%△	2.3%	1384	276.8

$$\chi^2(7) = 168.97 \quad p < .01$$

△, ▼は残差分析の結果, それぞれ1%水準で有意に高い, 低いを表している

の間に有意な交互作用が見られた ($\chi^2(1)=15.30 \quad p<.01$)。授業関連発話の割合は1組の方が多く, 運営・維持発話の割合は2組の方が多いという結果がであった。表3は教師の5授業分の全発話を表2のカテゴリーごとに分類したものである。2つのクラスに共通して言えることとして, 「指示・確認」が圧倒的に多いことが挙げられる。このことより, 両クラスの教師とも児童と相互交渉を行いながら授業を進行させていることが推察できる。クラス(2)×教師発話カテゴリー(8)でカイ二乗検定を行ったところ, クラスと教師発話の間に有意な交互作用が見られた ($\chi^2(7)=168.97 \quad p<.01$)。残差を検討した結果, 「指示・確認」「復唱」で1組の方が有意に多く, 「説明」「応答」「注意」で2組の方が有意に多かった。特に「指示・確認」「応答」には大きな差がみられた。「指示・確認」の下位カテゴリーを比べてみると「クラス全体への指示・確認」については差が見られないが, 「特定個人への指示・確認」において大きな差が見られた(図4)。このことから, 1組の教師が全体への働きかけの後で特定個人へ働きかけていることが伺える。これは, Mehan (1979) の指摘した教室における「発問 (I)」-「応答 (R)」という隣接対に対応する。児童の自発的な発言を期待するのではなく, 教室の中の秩序へと統制していることが推察できる。その結果, 1組では児童の自発発言を抑止し, 児童の応答が多いという結果になったと考えられる。また反対に, 2組では児童の自発発言が多いことから, 教師発話においても, 教師の応答が1組よりも多いという結果になったと推察される。

以上のことより, 今回の調査対象となった2クラスにおいて, 授業の進行の枠組みが異なっていることが推察できる。1組では, 教師が児童に働きかけながら授業を進行させる

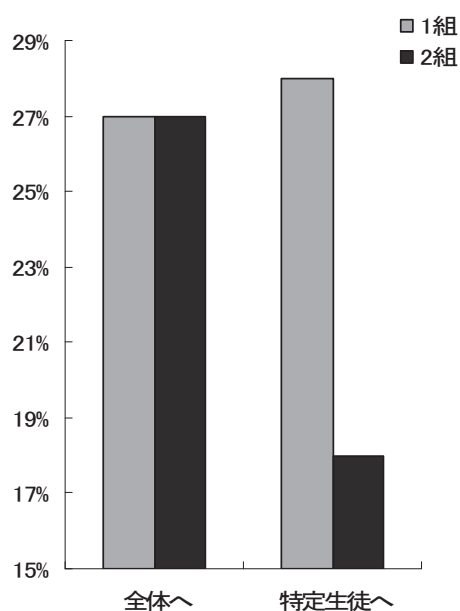


図4 指示・確認カテゴリーの下位カテゴリー

過程で授業全体を教師が秩序づけているのに対し、2組では教師の説明主体で授業が進行しているなかで、児童が自由に発言し、教師がその児童の発言を拾いながら授業を展開していることが推察できる。このような2クラスの授業の進行の枠組みの違いが、教師・児童発話カテゴリーの生起率の違いになったと考えられる。

3.3 授業中の教師の視線分析

次に、授業中教師がどこを見ているのかを明らかにするため、教師の視線を分析した。授業のビデオ映像から10秒ごとに静止画を切り出し、教師の視線位置を1. 児童, 2. 教科書(教材), 3. 黒板, 4. その他, 5. 判別不能の5つのカテゴリーに分類した(図5)。各教師の「児童」「黒板」「教科書」「その他」の4項目に対して、5日間の割合を算出し角変換した値に対してt検定を行った。結果、1組の教師よりも2組の教師のほうが有意に多く教科書(教材)に視線を向けていた。児童・黒板・その他に関しては、両クラスの教師に差は見られなかった。両クラスの教師とも、授業時間の65%以上を児童に視線をむけて授業を行っていることがうかがえる。また、3.2節でも明らかにしたように、2組の教師は説明主体で授業を展開しているため、1組の教師に比べて、教科書(教材)により多く視線を向けていたのではないかと推察される。

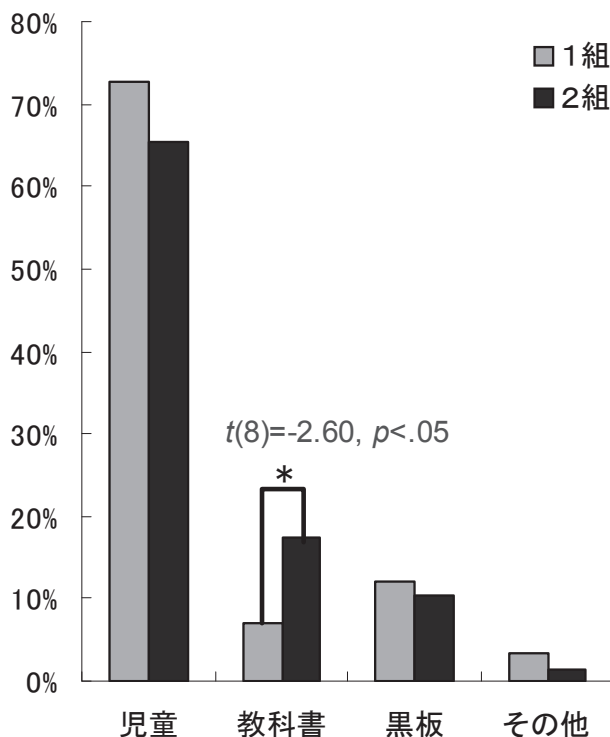


図5 5回の授業における教師の視線の分類

3.4 授業中の教師の立ち位置分析

次に、授業中の教師の立ち位置の検討を行った。3.3.節で使用した静止画を用いて、それぞれの静止画に教師がどの位置にいるのかを「2.5節（2）視線分類・立ち位置分類」のカテゴリーに基づいて分類を行った（図6）。視線分析と同様に、位置ごとに5日間の割合を算出し角変換をした値に対してt検定を行った。結果、真ん中前以外の4つの位置全てにおいて、5%水準で有意差が見られた。教室の前方では、1組の教師は授業時間の約60%を左前に位置しており、反対に、2組の教師は授業時間の約60%を右前に位置していた。これは、日々の教師の授業実践の営みの中で、教師個人の中に定着してきた行動であると考えられる。また、従来の授業研究の中心をなしてきた教授方法とは別に、教師の立ち位置のような教師独自のスタイルがあることも示唆できる。教室の後方に関しては、左右ともに1組の教師よりも2組の教師の方が多く位置していた。これは、教師の机間巡視の時間の違いと考えられる。1組の教師は殆ど教室の前方を動かずに、教室全体を見ていることが窺え、反対に、2組の教師は授業時間の20%近くを机間巡視にあてていると考えられる。教師・児童の発話分析から明らかにされたように、2組では児童の自発発言に教師が応答するという形で授業が進行している。その背景に教師が教室の様々なところに位置しているということが要因として考えられる。また、教室の前方中央では差が見られなかった。この事実は異なるスタイルの教師においても、教室の中央に立つ時間の割合は変わらないということであろう。教室の前方中央は、児童全体を真正面から見渡せる位置であり、授業の始まりや終

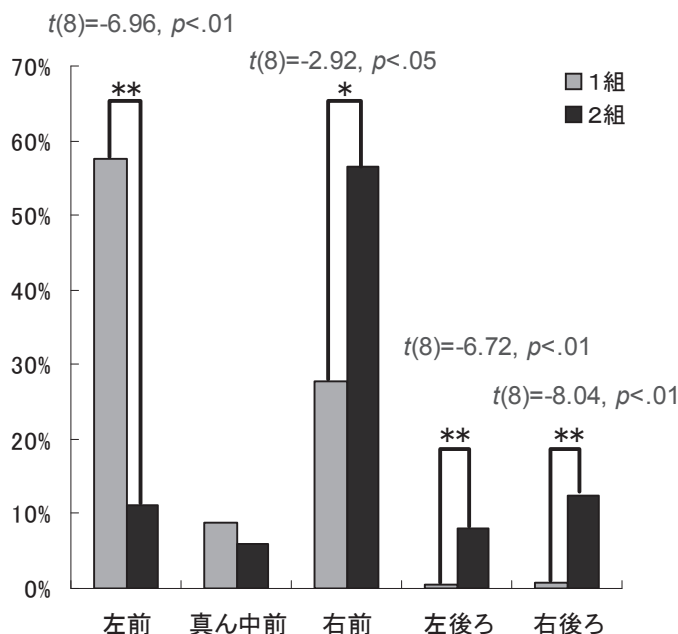


図6 5回の授業における教師の立ち位置の分類

わり、また、教室全体を統制するときなどに教師が意図的に立つ位置であると推察できる。

3.5 授業中の教師の待ち時間の分析

次に教師の授業中の待ち時間の分析を行った。両クラスの5時間分の授業から、＜教師の発問→児童の挙手→教師の指名→児童の発言＞という一連の流れを有する場面を抽出し、教師の発問から教師の指名までの時間を測定した。また、全授業時間に占める待ち時間の割合を算出するため、5時間分の授業時間を算出した。本研究では、「待ち時間」変数を教師が持っている授業方略の一つと位置づけている。教師が授業を展開している中で、どのくらい待ち時間を費やしているのかを明らかにすることが目的であるため、児童の話し合い場面や課題（作業）遂行場面、課題発表場面は授業時間の計測から除外し、教師主導で授業を展開している時間のみ計測した。詳しい概要は表4に示した。各教師の5日間の授業時間に占める待ち時間の割合を角変換したのちt検定を行った。結果、両教師間に5%水準で有意差が見られた($t(8)=3.33, p<.05$)。また、発問1回についての待ち時間についてt検定を行ったところ1%水準で有意差が見られた($t(106)=4.76, p<.01$)。発問1回に対しての待ち時間は、1組の教師のほうが2組の教師よりも有意に長く、授業時間の約1割を待ち時間に費やしていた。

1組の教師は、第三者には「厳しく統制的な雰囲気」であると認知されていた。また、児童・教師発話の検討より、全体に問いかけた後、児童個人に問いかけをするという傾向も示唆された。反対に2組の教師は、第三者には「ある程度自由な雰囲気」であると認知され、また、児童・教師発話の検討より、全体に問いかけることだけで授業を進行させているという傾向が示唆された。これらの知見と待ち時間分析の結果とを考え合わせると、教師の発問後に児童への指名までの時間は、教師のクラス統制の役割も果たしていることが考えられる。児童の挙手をしない発言を許さず、また、出来るだけ多くの児童に発言の機会を与えるために、多くの児童が手を挙げるまで待っていることが考えられる。反対に、指名までの待ち時間が短いということは、教師と児童の相互交渉までの時間が短いことが予想され、同時に、児童の活発な発言を引き出す結果となっていると考えられる。

表4 教師の待ち時間の全授業時間に占める割合と平均

	回数	待ち時間	授業時間	割合	平均
1組	45回	440秒	4892秒	9.00%	9.7秒
2組	63回	334秒	10163秒	3.30%	5.3秒

* 回数は5回の授業時における発問回数

* 授業時間とは、教師が児童に向かっている時間

* 割合は上記、授業時間の中の待ち時間割合

* 平均は、1回の発問に対する待ち時間平均

4. 結語

4.1 結論

本研究では、半年の間、小学校の2年生2クラスに参与観察を行い、2名の教師が行っている授業の授業雰囲気が異なっていることを見出した。これは、対象クラスの2名の教師が異なる授業方略を有している結果であると推察される。本研究では、同一学年の同一内容の単元を教えているこの2名の教師を取り上げ、教師の一斉授業中における言語的・非言語的行動を比較することによって、教師の行動と授業の雰囲気との関連の検討を行った。

その結果、第三者が客観的に見て異なる授業雰囲気と認識しているクラス間においても、教師の教授行動において、差の出る教授行動と差の出ない教授行動があることが明らかになった。差の出ない教授行動に関しては、両教師に共通の教授行動と考えられる。差の出た教授行動に関しては、両者を隔てている教師固有の教授行動であると考えられる。両者が行っている授業の雰囲気が異なる印象を与えた要因には、この教師固有の教授行動が影響を与えていると考えられる。また、授業中の教師の教授行動には、児童への問いかけの発話や机間巡視中の児童との関わりなど、直接児童に対して向けられた行動と、説明等の発話や立ち位置、待ち時間などのような直接児童に対して向けられていない行動の二つが見られた。この直接児童に対して向けられていない行動も、当然、教室という場で行われている行動であり、それらの行動がその教室という場をおして児童に何かしらの影響を与えていると推察される。

以上のことより、一斉授業を構成する要因として考えなければいけないものとして、教師の行動、児童の行動のみならず授業が行われている場としての教室の3つを考える必要がある(図7)。教師は児童へ直接働きかける行動を取っていると同時に、教室という場に対して働きかけている行動もとっている。児童は、教師が教室という場に対して働きかけた行動を、教室を通してその影響を受けていると考えられる。

よって、教師の教室へ働きかける行動を間接的教授行動と考えることが出来る。この、間接的教授行動が授業雰囲気の形成と関連していると推察される。今後、授業の雰囲気を考える上で、この従来、あまり注目されてこなかった教師の間接的教授行動を考えることが重要になってくるといえる。

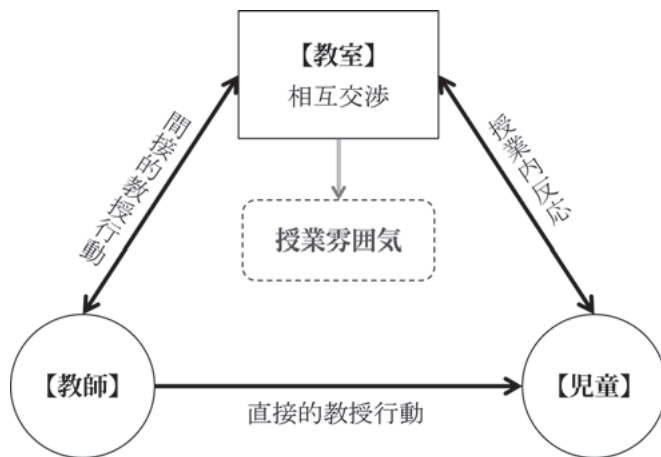


図7 一斉授業の構造

4.2 本研究がはらむ問題点

本研究では実際の授業中の教師の行動を基に、授業を構成する要因に関して探索的検討を行った。そのため、二人の異なる教師を比較することによってその差の分析を行った。研究デザインとして、2クラスの比較のみで授業の雰囲気を検討することは信頼性にかけるという批判がある。確かに本研究で分析対象にした授業は、1つの学校の同学年2クラスの授業である。そのため事例研究の枠をでないものであり過度な一般化は避けるべきである。現実には質問紙を用いた授業雰囲気や学級風土の研究は従来、行われてきている（例えば吉崎・水越1979、伊藤1999、三島・宇野2004）。しかし、質問紙で測ることのできる事象には限界がある。それらのデータには現実に行われている授業の物理的制約などが考慮に入れられない可能性が大きいことが推察される。実際に行われている一斉授業においては、授業時間や刻々と変化する児童の応答等様々な制約がある。そのため、一斉授業の特徴を把握することは、実際に学校で行われている授業記録の分析の中からは分らないことである。以上のことを考慮するならば、一斉授業の特徴把握の試みとして本研究で採用した方法も、一定の了解性のあるものと考えられる。

また、研究の主眼として授業雰囲気を取り上げることに對する意義の不明確さに関する疑義もある。確かに従来、授業雰囲気は研究上、ほとんど取り上げ挙げられることのなかった変数といえる。しかし近年、学校現場においては、授業が成立しない「授業崩壊」や、教師の「授業力低下」の問題が顕在化してきている。このような問題を考える際に、授業が客観的に「どう認知されているのか」、また、「そのような認知がどのようにして生じるのか」を明らかにしていくことは、重要な視点を与えるものであるといえる。当然、「授業雰囲気」という場合、「当事者である子どもが授業をどう感じているのか」も重要な要素になる。しかし、本研究においては先述した問題意識のもと、「授業雰囲気」を第三者（参観者）が「客観的に見た雰囲気」として記述し、このような雰囲気を第三者（参観者）が感じた要因を、探索的に検討するという研究デザインを採用した。

4.3 今後の課題

今後の課題として、以下の3点が挙げられる。第一に、このような授業実践の特徴を把握する研究方法の確立が挙げられる。また、分析対象の事例を増やすことによって、信頼性を検討していく必要がある。さらに、実際の授業プロトコルを詳細に検討することによって、本研究の妥当性の検討も行っていく必要があると考えられる。第二に、実際の教師の意図の詳細な分析が必要である。本研究では、教師の教授行動として、問合い、視線、立ち位置の3つを非言語行動として取り上げて、それら3つを実際の授業の中で教師はどのように行っていたのかの分析を行った。しかし本研究においては、教師の意図までを分析対象に出来ていない。視線や立ち位置の偏り等に関しては、教師の特性（スタイル）なのか授業マネジメントなのかに関しては本研究では明らかにできない。しかし、教師の教授行動が授業雰囲気と関連するのであれば、今後、授業内で

の教師の教授行動の意図をインタビュー調査を行うなどして明らかにしていく必要がある。第三に教師の非言語行動の詳細な検討の必要性が挙げられる。具体的には、教師の視線がどの児童を見ているのかというところまで分析対象とするような視線の精緻化や教師の立ち位置の時系列の変化の分析などである。それらの詳細な検討を行うことによって、より教師の行動と授業雰囲気との関連の分析を行うことが出来ると考えられる。

引用文献

- 浅田匡（2002）教授学習過程における「時間」の意味を考える—ヒトの反応時間に着目した授業分析。野嶋栄一郎（編）教育実践を記述する—教えること・学ぶことの技法。金子書房，東京
- COGAN, M.L. (1958) The behavior of teachers and the productive behavior of their pupils. one perception analysis. *Journal of Experimental Education*, 27: 89-105
- 大坊郁夫（2001）対人コミュニケーションの社会性。対人社会心理学研究，1：1-16
- FLANDERS, N.A. (1970) Analyzing teaching behavior. Addison-Wesley
- 藤江康彦（2000）一斉授業における教師の「復唱」の機能—小学5年の社会科授業における教室談話の分析—。日本教育工学雑誌，23（4）：201-212
- 藤生英行（1996）教室における挙手の規定要因。風間書房，東京
- HALL, E.T. (1966) The hidden dimension. New York, Doubleday & CO.
- 伊藤亜矢子（1999）学級風土質問紙作成の試み—学級風土を捉える尺度の帰納的な抽出。コミュニティ心理学研究，2（2）：104-118.
- 岸 俊行，松尾 聖一郎，野嶋 栄一郎（2008）一斉授業における教師-児童間の相互交渉の契機となりうる教師の「働きかけ」発話の検討。日本教育工学会論文誌 32（1），57-66
- 河野義章（1988）教師の親和的手がかりが子どもの学習に及ぼす効果。教育心理学研究，36：161-165
- 国分康孝，河村茂雄（1996）学級の育て方・生かし方。金子書房，東京
- 久保田賢一（1995）教授・学習理論の哲学的前提 パラダイム論の視点から。日本教育工学雑誌，182：219-231
- 熊野史朗，大塚和弘，三上弾，大和淳司（2011）複数人対話を対象とした表情と視線に基づく共感/反感の推定モデルとその評価：対話者間に生まれる感情をいかに理解するか？（顔とコミュニケーション）。電子情報通信学会技術研究報告。HCS，ヒューマンコミュニケーション基礎 111（214），33-38
- 松尾太加志（1999）コミュニケーションの心理学。ナカニシヤ出版，京都
- MEHAN, H. (1979) Learning lessons : The social organization of classroom behavior. Harvard University Press, Cambridge
- 三尾忠男，藤田恵璽（1996）大学の授業改善Ⅱ—調査・分析研究と実践報告—。放送教育開発センター研究報告書，93：29-36
- 三島美砂，宇野宏幸（2004）学級雰囲気には及ぼす教師の影響力。教育心理学研究，52：414-425
- 三隅二不二，矢守克也（1989）中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究。教育心理学研究，37：46-54
- 西阪仰（1997）相互行為分析という視点—文化と心の社会学的記述。金子書房，東京
- 小川一美（2003）二者間発話量の均衡が観察者が抱く会話者と会話に対する印象に及ぼす効果。実験社会心理学研究，43：63-74
- 岡田敬司（1998）コミュニケーションと人間形成。ミネルヴァ書房，京都

- 大河原清（1983）教師の言語行動に伴う身体動作が児童・生徒の学習に及ぼす影響．日本教育工学雑誌，8：71-85
- 大久保智生，加藤弘通（2005）青年期における個人－環境の適合の良さ仮説の検証－学校環境における心理的欲求と適応感との関連．教育心理学研究，53：368-380
- PATTERSON, M.L. (1983) Nonverbal behavior : A functional perspective. Springer-Verlag, Tokyo
- ROWE, M.B. (1986) Wait Time : Slowing Down May Be A Way of Speeding Up. Journal of Teacher Education, 37: 43-50
- 笹村泰昭（1997）ビデオカメラによる授業記録と教師の視線分析．苫小牧工業高等専門学校紀要，32：79-82
- 田中政子（1973）Personal Spaceの異方的構造について．教育心理学研究，21（4）：19-28
- 鶴田清司（1984）授業における沈黙の意味：武田常夫の事例を中心に．東京大学教育学部紀要 23，377-386.
- 渡部洋一郎（1997）教授行動に影響を及ぼす二要因についての考察（2）机間巡視及び児童特性（二要因）に関する特徴的傾向と典型的意思決定場面の分析．上越教育大学研究紀要，17：195-208
- WILKINSON, L.C. and CALCULATOR, S. (1982) Effective speakers : Students' use of language to request and obtain information and action in the classroom. In L.C. Wilkinson (ed.) Communicating in the classroom. Academic Press, New York
- 山口創，鈴木晶夫（1996）座席配置が気分には及ぼす効果に関する実験的研究．実験社会心理学研究，36：219-229
- 山口正二，吉沢健二，原野広太郎（1989）生徒と教師の心理的距離に関する研究．カウンセリング研究，22：26-34
- 吉崎静夫，水越敏行（1979）児童による授業評価－教授行動・学習行動・学習集団雰囲気の視点より－．日本教育工学雑誌，4：41-51.
- 吉崎静夫（1997）デザイナーとしての教師 アクターとしての教師．金子書房，東京